

Enseigner sans exclure

La pédagogie du colibri

A photograph showing a classroom scene. In the foreground, a young girl with blonde hair is looking towards the right. Behind her, another child is partially visible. A dog is in the lower-left foreground. The background shows a desk and a bookshelf.

PEDAGOGIES [références]

Sylvain Connac

Préface d'André de Peretti

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

CAHIERS .
PEDAGOGIQUES

esf
EDITEUR

Sylvain Connac

Enseigner sans exclure

La pédagogie du colibri

Préface d'André de Peretti

CAHIERS
PÉDAGOGIQUES

**esf**
ÉDITEUR

Composition : Myriam Dutheil

Illustrations (pages 8 et 202) : Romain Soulcie

© 2017, ESF éditeur
SAS Cognitia
20, rue d'Athènes
75 009 Paris

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN 978-2-7101-3379-7

ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Références : revenir vers l'essentiel pour mieux penser l'urgence. Des livres qui permettent de comprendre les enjeux éducatifs à partir des apports de l'histoire de la pédagogie et des travaux contemporains. Des textes de travail, des outils de formation, des grilles d'analyse pour penser et transformer les pratiques.

*

* *

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »
en fin d'ouvrage et sur le site www.esf-scienceshumaines.fr*

Les *Cahiers pédagogiques*, un constant combat pour une école qui inclut tous les élèves

Partenaires d'ESF éditeur pour cet ouvrage – entre autres –, les *Cahiers pédagogiques* sont une revue créée en 1945 et qui milite pour une école plus juste et plus efficace en proposant outils et réflexions à un large public d'acteurs de l'éducation. Elle est publiée par le CRAP (Cercle de recherches et d'action pédagogiques).

Faire réussir tous les élèves, prévenir toutes les formes d'exclusion, tout en prenant en compte les différences sans qu'elles deviennent sources d'inégalités : une constante dans la ligne éditoriale de la revue qui propose réflexions et outils à partir de cette problématique. Ce qui rejoint le travail de Sylvain Connac : ce n'est pas un hasard si celui-ci est un membre éminent de son comité de rédaction.

Sylvain Connac a notamment coordonné le dossier « Mieux apprendre par la coopération », n° 505, mai 2013, (avec Stéphanie Fontdecaba) et le hors-série numérique numéro 43, avec Catherine Rossignol : « Débuter dans l'enseignement », en 2017.

Sur le sujet, citons quelques dossiers des *Cahiers pédagogiques* :

- « La classe pour apprendre et vivre ensemble », n° 481, mai 2010, coordonné par Hélène Eveleigh et Chantal Picarda.
- « Aider et accompagner les élèves, dans et hors de la classe », dossier numérique, coordonné par Sylvie Grau et Jean-Michel Zakhartchouk.
- « S'embarquer dans les apprentissages », n° 531, septembre 2016, coordonné par Céline Walkowiak et Maëliiss Rousseau.
- « Inclure tous les élèves », n° 526, janvier 2016, coordonné par Élisabeth Bussienne et Évelyne Clavier.
- « Pédagogie : des utopies à la réalité », n° 525, décembre 2015, coordonné par Cécile Blanchard et Yannick Mével.
- « Ecole et milieux populaires », n° 520, mars 2015, coordonné par Florence Castincaud et Jean-Pierre Fournier.
- « L'évaluation en classe », hors série numérique n° 39, coordonné par Raoul Pantanella et Richard Etienne, mars 2015.



Le CRAP association qui publie la revue, organise également colloques, journées d'études et stages d'été. En novembre 2017, elle co-organise la première Biennale de l'éducation nouvelle à Poitiers (ESEN) avec la participation de Sylvain Connac.

Pour tout renseignement : www.cahiers-pedagogiques.com

À Nanou

Je remercie les enseignants et les équipes qui s'engagent dans des démarches de changements pédagogiques et œuvrent au quotidien pour que l'école favorise le progrès de tous les élèves. Je remercie spécialement celles et ceux qui m'ont accepté dans leurs classes, et dans leurs réseaux de partages, pour que je puisse réaliser ce travail de recherche.

Je remercie également Mireille Laporte-Davin, Cédric Léon et Eric Maleyrot pour la qualité de leurs relectures.

Table des matières

Préface	9
Le colibri ou l'art de la « présence-distance »	9
Introduction	11
De la pédagogie qui dérange	11
De la pédagogie qui inclut	13
De la pédagogie proactive	14
De la pédagogie du colibri	17
1. Comprendre les inégalités scolaires	21
Quel est l'état connu du système éducatif français ?	21
Difficultés et inégalités scolaires	24
Qu'est-ce qu'une école juste ?	34
Établissements privés et établissements publics	38
Les réponses habituelles apportées aux inégalités	39
2. La place des leçons dans un processus d'apprentissage	57
Des leçons et des représentations	58
Des apprentissages qui se construisent	60
L'intervention de l'enseignant	65
La structuration d'une leçon	67
Le travail personnel (hors l'école)	69
Les pratiques de classes inversées	72
3. Evaluer sans décourager	81
Une évaluation cohérente avec les pratiques coopératives	83
Rétroaction et boucle évaluative	85
Enseignement et évaluation	88
La correction des exercices d'entraînement	91
L'autocorrection	93
Les livrets de progrès	95

Notes, smileys, brevets, ceintures de couleurs ?	97
Le peloton et le yaourt	101
4. Autonomie et responsabilité	105
Le concept d'autonomie en pédagogie	105
Le concept de responsabilité en pédagogie	109
Autonomie et responsabilité	114
Des espaces de libertés institués	115
5. L'individualisation par les plans de travail	125
Aux origines du plan de travail : le plan Dalton de Helen Parkhurst	126
Critères de validité des plans de travail	134
Quelques exemples diversifiés de plans de travail	144
6. L'organisation de la coopération entre élèves	149
La coopération : une notion polysémique	151
L'organisation du travail en petits groupes	155
L'organisation de l'aide et du tutorat entre élèves	160
7. Construire une discipline et une autorité éducative	173
Autorité et inégalités	174
Qu'est-ce que la discipline et l'autorité ?	176
Trois familles d'autorité	178
Trois déclinaisons de l'autorité éducative	182
Comment construire une autorité éducative ?	184
Entretenir le calme dans une classe	191
Conclusion	197
Les points d'appui d'une pédagogie du colibri	203
Glossaire	205
Bibliographie	213

Préface

Le colibri ou l'art de la « présence-distance »

Je me réjouis que la silhouette et les gestes du colibri soient invoqués une nouvelle fois pour illustrer les modalités ardues du métier d'enseignant.

Dans ce métier, il importe à ses titulaires de se préoccuper des progrès à faire accomplir par une diversité d'individus, aux tempéraments et goûts variés : qu'on ne peut croire ou faire croire tous identiques, dans leurs capacités d'acquisition de savoirs et savoir-faire, et donc de progressions envisageables.

Les objectifs à faire atteindre ne sauraient donc être obtenus qu'avec une variété temporelle et une diversité de précautions et d'adaptations. Car il s'agit bien de porter attention aux inégalités scolaires, à la place dévolue aux leçons et aux devoirs, dans l'équilibre des tâches scolaires ou universitaires, de même qu'à l'évaluation qui doit encourager et non sélectionner. Il faut assurer une juste balance entre autonomie et responsabilité ou à l'individualisation des places de travail.

Précautions ? Adaptations ? Dans les formes d'action enseignante ? La façon dont agit le colibri pourrait en éclairer les traits ? Essayons !

Le colibri se donne, en effet, des chances pour aspirer, dans les fleurs, les portions de nectar dont il a avidement besoin. Toutefois, comme son bec est terriblement pointu, au moment où il va aborder une fleur, il doit bien aller au plus près d'elle ; mais en laissant aussi bien une petite distance pour se garder, à temps, de la piquer. De la sorte, avec sa langue plus longue que son bec, il peut donc rafler seulement une petite lampée du nectar désiré, sans mettre à mal la fleur. Mais il lui faut revenir sans cesse, en ces conditions de précaution, pour arriver à obtenir une dose suffisante dudit nectar.

Ainsi, le colibri joue ses chances de subsistance, professionnellement (à sa façon de volatile), en se gardant d'en abuser. Il joue de son énergie, en quelques chutes libres, au maximum, mais en s'arrêtant à temps ; et en ne cessant de recommencer ses approches audacieuses et ses éloignements raisonnables.

N'est-ce ainsi un modèle de force qui peut s'amplifier, sachant qu'elle sait s'arrêter quand il le faut ?

Mieux encore, n'est-ce une modalité d'autorité qui s'exerce, avec discernement, en dictant des objectifs et des tâches à exécuter, pour des individus ou des groupes, ayant des limitations variées, desquelles le responsable prend soin de justement tenir compte ?

Ou encore, ne serait-ce une fonction des responsabilités, confiées dans le cadre d'une organisation sociale : en vue de faire réaliser des activités productives dont ladite organisation a la charge ?

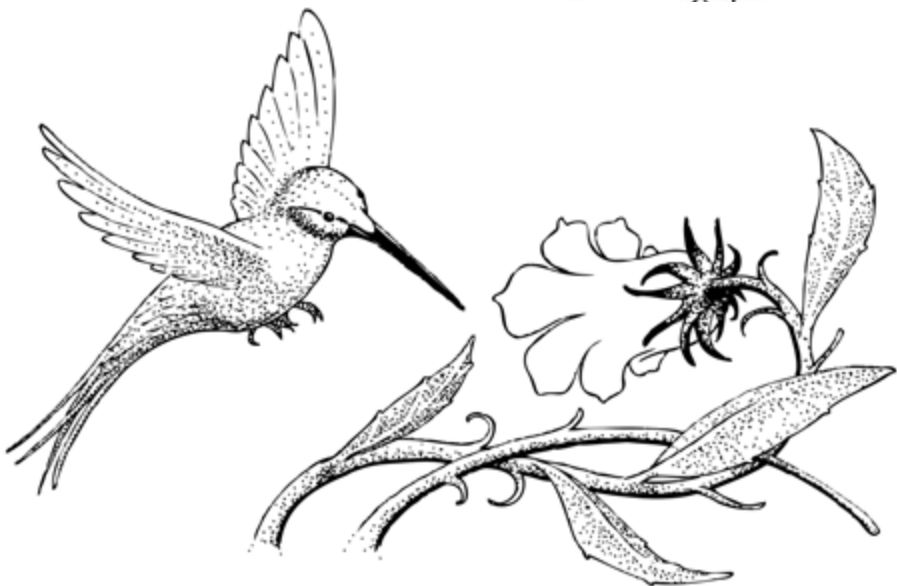
Pour aboutir, j'ose réunir ces concepts de « force », « d'autorité », de « responsabilité », en vue de faire discerner leur triple application aux rôles d'enseignant et/ou d'éducateur. À eux le soin de remplir leur devoir en faisant acquérir harmonieusement des savoirs et des savoir-faire en « imposant » un ordre.

Les approfondissements ou les approches qu'on aura la bonne idée d'accomplir, chapitre après chapitre, ont la qualité de faire s'épanouir les pensées de tout lecteur. Profitez-en, dans le respect mérité par l'enseignement, au fronton de l'éducation, pour ce qu'il apporte à la nation.

Et aussi en toute simplicité, à l'exemple du colibri !

André de Peretti

André de Peretti
17.02.17



Introduction

À quoi sert de faire de la pédagogie ? C'est une question difficile parce qu'elle n'arrive pas toujours d'emblée. Souvent, on cherche à faire en sorte, pour se rassurer que l'on est en mesure de tenir un groupe, de ne pas se faire « bouffer », d'être écouté et de pouvoir, au moins quelques fois, repérer chez les élèves des effets positifs de nos interventions. « *Moi, je me retrouve face à mes élèves quand j'arrive le matin dans ma classe et j'ai 27 élèves, en face de moi, forcément je me dis que quelque part je vais être obligé de gérer un groupe, avec plein de personnalités différentes avec des phénomènes de groupe.* » (Sébastien, cité par Robbes, 2016, p. 86) Au début, ce ne sont pas forcément les idées qui comptent, plutôt d'être conforté dans sa capacité à exister dans la relation éducative. Mais rapidement, la quête de sens apparaît et l'on cherche naturellement à trouver les raisons qui nous poussent chaque matin à faire au mieux notre travail.

De la pédagogie qui dérange

J'ai été animateur, directeur de centres de vacances, formateur BAFA/BAFD, professeur des écoles, formateur d'enseignants et maintenant chercheur. J'ai toujours retrouvé, de diverses manières, la même réponse : on fait de la pédagogie pour essayer de s'adresser à tous les enfants, tous les adolescents, tous les stagiaires, tous les étudiants, tous les enseignants, dont on a, l'espace de quelques instants à quelques mois, la responsabilité des apprentissages. Philippe Meirieu explique brillamment que la pédagogie s'est toujours construite dans les marges, auprès des plus démunis, des exclus, de ceux qui ne comprennent pas facilement, des rebelles, dans les milieux les plus extrêmes. Il explique aussi qu'aujourd'hui, en raison de la diversification des publics, cette marge est de plus en plus au centre de la page et concerne une majorité de jeunes. Faire de la pédagogie est donc le compagnon de tout éducateur, d'abord parce que s'engager pour ceux qui n'en ont aucun besoin est inutile, ensuite parce que ce défi est ce qui donne de la saveur à nos métiers, enfin parce que c'est ce qu'attendent de nous tous ceux qui fondent en l'école l'espérance du bonheur et de l'émancipation.

Pourquoi la pédagogie a-t-elle si mauvaise presse ? Pourquoi n'est-ce pas un domaine sur lequel il y a consentement, si, justement, elle vise un bien-être démocratisé ? Comment se fait-il qu'il s'agisse de pratiques autant critiquées

et pour lesquelles il est actuellement nécessaire de se battre pour en rappeler l'essentialité ? Plusieurs réponses peuvent être avancées, en voici quelques-unes.

Historiquement, le statut de pédagogue est celui d'un esclave, en charge de l'accompagnement des enfants à l'école, où règne l'aura du magister, celui qui détient le savoir et que l'on écoute. Bien que nécessaire la fonction du pédagogue était bien inférieure à celle du maître. Cet écart d'image existe peut-être encore chez certains qui considèrent comme plus noble la posture qui consiste à donner une conférence que celle qui consiste à accompagner des écoliers dans leurs premiers apprentissages. Pour avoir eu la chance de vivre ces deux situations, je peux témoigner de l'infinie richesse d'être avec des enfants, tant pour ces êtres présents que pour leurs familles et la communauté adulte dans son ensemble. J'ai même l'impression d'avoir été meilleur pédagogue avec des enfants qu'avec des adultes, dont le poids des expériences l'este parfois trop leurs capacités de changement.

Je remarque également que faire de la pédagogie est rarement source de plaisir. Surtout parce que l'on travaille avec des élèves pour qui il n'est pas aisé de comprendre du premier coup. Certains, par exemple, ont construit une image d'eux-mêmes tellement dégradée qu'ils préfèrent s'enfermer dans un personnage désagréable, agressif et irrespectueux. C'est pourtant auprès d'eux que la pédagogie est d'abord indispensable, pour qu'ils puissent échapper à un avenir socialement tout tracé, composé d'échecs, de vindicte et de vie gâchée. Le problème, c'est que ce sont surtout leurs camarades moins difficiles qui nous procurent de la satisfaction, parce qu'on a l'impression d'être appréciés et utiles, que nos actions semblent être efficaces et que l'on reçoit en échange des marques de reconnaissance. Pourtant, les pédagogues dont on retient l'œuvre sont celles et ceux qui ont travaillé avec les exclus, comme Paulo Freire avec des opprimés brésiliens, Jean Bosco avec des enfants livrés à eux-mêmes dans les rues de Turin, Maria Montessori dans des quartiers populaires de Rome, Johann Heinrich Pestalozzi avec des pauvres et des handicapés de Stans, et bien d'autres...¹

Enfin, faire de la pédagogie, c'est se lancer dans un pari d'éducabilité pour tous, mais aussi d'égal accès à la réalisation de soi. C'est cette idée d'égalité qui ne fait pas consensus. Elle dérange même. Pas pour tous, mais suffisamment pour entretenir le doute. Notamment à travers les grands médias qui manquent généralement de responsabilité : lorsqu'ils donnent une parole prépondérante aux plus forts et aux vainqueurs de la compétition sociale (en omettant d'expliquer que, la plupart du temps, leur réussite est surtout due à leur héritage), lorsqu'ils montrent une pratique du sport qui ne finalise l'activité physique qu'à travers les médailles, lorsqu'ils survalorisent les peurs et les émotions vives, certainement pour attirer toujours plus d'auditeurs ou de téléspectateurs, mais en n'assumant

1. Lire à ce sujet, l'ouvrage de Rémi Casanova et Sébastien Pesce (2011).

pas les effets à long terme de telles stratégies. Cela rappelle ce que B. Stiegler désigne par « télécratie » (2008). Ils oublient que d'autres sont moins à l'aise avec l'expression (et qu'ils ne le deviendront pas sans être formés à cette parole spécifique), que la vertu est une valeur partagée, que des réalisations effectives et efficaces apparaissent et se poursuivent tous les jours, que l'optimisme conscient est la meilleure des postures.

De la pédagogie qui inclut

Alors, on crée des boucs émissaires, qui servent de défouloir pour donner l'impression qu'en les éliminant on résoudra ses propres difficultés. On priorise les intérêts particuliers alors que c'est plutôt dans la recherche des intérêts collectifs que chacun pourra tirer bénéfice. On se focalise sur des détails, même au cœur du politique, parce que c'est moins risqué de tenir une parole court-termiste et populiste que de s'aventurer dans des projets qui nécessitent du courage et de la ténacité. On devient prisonnier d'un présent et nostalgique d'un passé mythifié qui n'a de riche que le souvenir de la jeunesse perdue. On fait croire à celles et ceux qui ne l'ont pas connu qu'avant c'était mieux, et que l'on arrivait sans effort à résoudre les difficultés rencontrées aujourd'hui. Or, le monde a changé, certainement en mieux si l'on considère les progrès de la médecine, de la technologie, des transports, de la communication... et de l'éducation de par le monde ! (Lecomte, 2017) La déstabilisation provient plutôt d'une évolution des enjeux sociétaux qui ne sont plus les mêmes : ce qui prévalait il y a quelques décennies n'a plus de sens aujourd'hui.

Pendant ce temps, à l'école, par cette peur du pédagogique, on continue à exclure. Les plus touchés sont surtout les enfants soumis à de la pauvreté (17 % en 2013) ou les non-initiés à la culture scolaire (36 % en 2015). Tout cela se produit à l'abri des regards, parce que chacun tient à son image. Par exemple, beaucoup de nos étudiants se voient refuser l'accueil dans des classes, sous prétexte que l'on n'y accueille aucun stagiaire. Que souhaite-t-on leur cacher ? Certes, il ne s'agit pas d'une malveillance consciente, seulement d'un processus de reproduction. Parce que cela ne permettrait pas de se tenir droit, en tant qu'enseignant, de savoir que l'on contribue ainsi à trier les élèves selon l'origine sociale de leurs parents. À noter que, le 14 juin 2016, l'Assemblée nationale a voté une proposition de loi instaurant comme 21^e critère de discrimination la grande pauvreté. Il existe donc une discrimination pour « *particulière vulnérabilité résultant d'une situation économique, apparente ou connue de son auteur* ».

De plus, ce phénomène d'exclusion n'est ni systématique ni collectif. Il reste des espaces où la pédagogie continue à tendre vers l'intérêt de chaque enfant ou de chaque adolescent. Elle prend parfois le nom d'innovation et dispose de